



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE - FACES

CURSO DE LETRAS

VANESSA CRISTINI DA SILVA MATOS

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DE
TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Brasília

2013

VANESSA CRISTINI DA SILVA MATOS

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE TEXTOS
DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de
Brasília - UNICEUB, como parte das exigências
para conclusão do Curso de Letras, da Faculdade
de Ciências da Educação - FACES.

Orientadora: Prof^a. Msc. Maria Aparecida de Sousa

Brasília

2013

VANESSA CRISTINI DA SILVA MATOS

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE TEXTOS
DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de
Brasília - UNICEUB, como parte das exigências
para conclusão do Curso de Letras, da Faculdade
de Ciências da Educação - FACES.

Orientadora: Prof^a. Msc. Maria Aparecida de Sousa

Brasília, 27 de junho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Msc. Maria Aparecida de Sousa (Orientadora)
Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Prof^a. Msc. Rosi Valéri
Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Prof. Doutor Marcus Lunguinho
Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, Genilda Fernandes da Silva, pelo seu esforço e dedicação, em todos os momentos da minha vida, e por sua colaboração na conclusão desta graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, porque Ele é soberano sobre todas as coisas e me permitiu a conclusão deste trabalho aos meus pais, minhas irmãs, meus primos, professores e amigos, que tiveram paciência em meio ao meu desespero e nervosismo, e compreenderam os momentos difíceis pelos quais passei.

Um especial agradecimento à professora Maria Aparecida de Sousa, pelas orientações dadas, de que decorreram o aprendizado para conclusão deste trabalho.

Escrever é inventar algo jamais lido, porém a partir de uma teoria (na maioria das vezes implícita) que tenta organizar todos os componentes da experiência de leitor de quem escreve (Jean Foucambert).

RESUMO

A proposta deste trabalho de pesquisa é analisar o uso da teoria de gêneros textuais em atividades de produções textuais nas aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas no terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública do Distrito Federal. Os dados foram coletados por meio de observação das aulas e de produções textuais dos alunos. A metodologia utilizada foi qualitativa, baseada no paradigma interpretativista. E a fundamentação teórica, na abordagem sócio histórica e dialógica de Bakhtin (2003) e na perspectiva sócio construtiva da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz(2004). A análise de dados evidenciou que as aulas de produção textual não estão de acordo com a teoria dos gêneros textuais nem com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As atividades de produção textual são destinadas apenas à avaliação, tornando a escrita artificial, fora do contexto real das práticas da atividade social.

Palavras-Chave: Ensino da Produção Textual. Parâmetros Curriculares. Gêneros Textuais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	11
2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA	16
2.1 DEFINIÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS	16
2.2 MUDANÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	19
2.3 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL E DOS GÊNEROS TEXTUAIS	20
2.4 A DIFERENÇA ENTRE REDAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL	25
2.5 A CORREÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	26
3 METODOLOGIA	28
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA	30
3.2 LOCAL DE PESQUISA	30
3.3 ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS	30
3.3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	30
3.3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	31
4. ANÁLISE DE DADOS	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	38
ANEXO 1.....	40
ANEXO 2.....	41
ANEXO 3.....	42

INTRODUÇÃO

Ensinar a escrever no Brasil não é uma tarefa simples. São muitos os fatores negativos que contribuem para a ineficácia do ensino de produção textual. Para os próprios alunos, escrever é uma atividade complexa.

Mesmo que os alunos do Ensino Médio tenham vivenciado uma longa experiência com a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa, eles não dominam a língua escrita, não escrevem adequadamente, pois têm dificuldade no desenvolvimento das três competências: interativa, textual e gramatical. Isso é consequência dos métodos tradicionais do ensino, que priorizam os aspectos normativos da língua sem qualquer vínculo com a utilização concreta da escrita.

A famosa “redação” parece ser o único gênero textual escolar, e só serve para o professor avaliar, dar o visto. Não tendo interlocutores, torna-se uma atividade artificial. Nesse contexto, o ensino mediado pela teoria de gêneros textuais favorece a aprendizagem.

Os gêneros textuais chamam atenção para a importância de se vivenciar, na escola, atividades sociais. São, assim, um instrumento de mediação para o ensino da textualidade. Dessa forma, como a teoria de gêneros textuais contribui para o ensino de produções de textos no Ensino Médio?

Por isso, o objetivo geral deste trabalho é analisar o uso da teoria de gêneros textuais em atividades de produções textuais no Ensino Médio. Seus objetivos específicos são:

- identificar a presença da Teoria dos Gêneros no ensino de produção de textos em uma turma de Ensino Médio;
- analisar a metodologia utilizada para o ensino da produção textual;
- analisar atividades de produção textual de estudantes do Ensino Médio;

No primeiro capítulo deste trabalho, serão abordadas as definições dos

documentos oficiais a respeito do ensino de produção textual no ensino médio.

No segundo capítulo, serão abordadas as mudanças no ensino de língua materna, e as definições de gêneros como objeto de ensino.

No terceiro capítulo, serão abordados a metodologia utilizada para a análise de dados e os instrumentos de pesquisa.

No quarto capítulo, serão apresentadas a análise do uso da teoria de gêneros textuais em atividades de produções textuais no Ensino Médio e a contribuição da teoria dos gêneros textuais para o ensino da escrita no Ensino Médio.

1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Os documentos oficiais foram criados para orientar e auxiliar os professores no seu trabalho diário de fazer com que os alunos dominem os conhecimentos necessários para crescerem como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade brasileira.

Para este trabalho, serão utilizados os seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM+. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) buscam contribuir com respostas aos problemas identificados no Ensino Fundamental, propondo uma transformação desse ensino atendendo às demandas da sociedade brasileira. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + - PCNEM + (2002) trazem orientações educacionais complementares aos Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999).

Esses dois documentos oficiais estão orientando o trabalho da produção textual de gêneros escritos em sala de aula e apresentam os aspectos pertinentes às atividades que favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino e a aprendizagem dos alunos.

Os PCNs (1998) consideram que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa pode resultar de três variáveis: o aluno que é sujeito da ação de aprende, os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos das práticas sociais de linguagem, e a mediação do professor.

Segundo os PCNs, a educação comprometida com o exercício da cidadania necessita criar condições para que o sujeito possa desenvolver sua competência discursiva, sendo ele capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita (BRASIL, 1998).

Para desenvolver essa competência discursiva, conforme os PCNs(1998), a escola deve organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem, necessitando contemplar a diversidade de textos e de

gêneros, sua relevância social e também os diferentes gêneros que são organizados de diversas formas.

Devido ao fato de os gêneros existirem em número quase ilimitado, variando em função da época, das culturas e das finalidades sociais, é impossível a escola trabalhar com todos, mas é necessário priorizar aqueles gêneros que caracterizam os usos públicos da linguagem, ou seja, os que podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaborados e abstratos para a participação plena numa sociedade letrada (BRASIL, 1998).

É pertinente à escola trabalhar com os gêneros, pois para muitos, ela será o único local que proporcionará o acesso a textos orais e escritos. Por isso, também, na seleção textual é necessário priorizar os gêneros que “aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros”(BRASIL, 1998, p.26).

No Ensino Fundamental, em relação ao processo de ensino-aprendizagem espera-se que:

o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.32).

Pressupondo que o funcionamento básico da língua portuguesa foi aprendido no Ensino Fundamental, cabe ao Ensino Médio PCNEM+ (2002, p.55):

oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários.

Os PCNEM+ (2002) afirmam que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, atualmente, busca desenvolver o potencial crítico dos alunos, a sua

capacitação como leitor efetivo dos mais diferentes textos culturais e a sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística.

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55).

Dessa forma, os PCNEM+ (2002) consideram pertinentes a aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical, para o ensino de língua materna.

Em relação a competência interativa, cabe a escola desenvolver nos alunos a habilidade de adequar o ato verbal à demanda de interlocução nas diversas situações de interação (BRASIL, 2002).

Os falantes de língua materna comunicam – se com base na gramática internalizada, que não depende da aprendizagem sistemática, pois estes adquirem pelo contato com outros falantes. Porém, apenas essa gramática não parece ser suficiente. Assim, cabe a escola aprimorar a competência gramatical dos alunos, de maneira a levá-los a gerar sequências próprias, consideradas como aceitáveis e admissíveis no interior da Língua Portuguesa, como também compreender diferentes enunciados (BRASIL, 2002).

Devido o texto ser a concretização dos discursos produzidos nas mais variadas situações cotidianas. O ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos, pois estes, ao mostrar os usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas. Dentre elas:

- reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;
- incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto) (BRASIL, 2002, p.58).

O desenvolvimento dessas três competências não se dá de forma isolada. Como na produção de texto, os alunos precisam mobilizar uma série de recursos que estão relacionados às competências interativa e gramatical:

- utilizar relações várias, de acordo com seu projeto textual – tese e argumentos; causa e consequência; fato ou opinião; anterioridade e posterioridade; problema ou solução; conflito e resolução; definição ou exemplo; tópico e divisão; comparação; oposição; progressão argumentativa;
- quanto ao texto dissertativo (expositivo ou argumentativo), relacionar adequadamente a seleção e a ordenação dos argumentos com a tese;
- quanto ao texto argumentativo, identificar o interlocutor e o assunto sobre o qual se posiciona para estabelecer interlocução;
- considerando as condições de produção, utilizar diferentes recursos resultantes de operações lingüísticas – escolha, ordenação, expansão, transformação, encaixamento, inversão, apagamento (BRASIL, 2002, p.80).

Conforme as possibilidades de cada gênero, empregar:

- mecanismos de coesão referencial (retomada pronominal, repetição, substituição lexical, elipse);
- mecanismos de articulação frasal (encaixamento, subordinação, coordenação);
- recursos oferecidos pelo sistema verbal (emprego apropriado de tempos e modos verbais, formas pessoais e impessoais, emprego das formas condicionais, privilégio das formas simples em relação às perifrásicas);
- recursos próprios do padrão escrito na organização textual (paragrafação, periodização, pontuação sintagmática e expressiva, e outros sinais gráficos);
- convenções para citação do discurso alheio (discurso direto, indireto e indireto livre): dois-pontos, travessão, aspas, verbos *dicendi*, tempo verbal, expressões introdutórias, paráfrase, contexto narrativo;
- ortografia oficial do Português, desconsiderando-se os casos idiossincráticos e as palavras de frequência muito restrita;
- regras de concordância verbal e nominal, desconsiderando-se os chamados casos especiais (BRASIL, 2002, p. 80-81).

Além disso, diante de uma proposta de produção, o aluno deve ter clareza sobre o tema proposto; ter o que dizer conforme as intencionalidades; o local social de que ele fala; a quem o texto se dirige; de quais mecanismos composicionais abrirá mão; e de que forma o texto se tornará público (BRASIL, 2002).

De acordo com os PCNEM+ (2002), os alunos certamente comporão seu

texto com mais segurança, desenvolvendo habilidades como produtores. Assim, saberão usar, nas diferentes situações comunicativas, a linguagem adequada. (BRASIL,1998).

Em relação à avaliação, os PCNEM+ (2002) privilegia o processo de aprendizagem como um todo, valorizando os ganhos que o estudante teve ao longo do processo de seu aprendizado.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

2.1 Definição de gêneros textuais

No Brasil, há várias correntes teóricas que trabalham os gêneros textuais. Neste trabalho, aborda-se a perspectiva sócio histórica e dialógica de Bakhtin (2003), e a perspectiva sócio construtiva da Escola de Genebra, representada por Schneuwly/Dolz(2004).

Os estudos acerca dos gêneros textuais é muito antigo. Iniciou-se com Platão analisando os gêneros literários, para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a modernidade, até o começo do século XX (MARCUSCHI, 2009).

Atualmente, a expressão "gênero" não se vincula apenas à literatura, mas também a qualquer tipo de discurso falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias, principalmente nas perspectivas discursivas (MARCUSCHI, 2009).

Os estudos Bakhtin (2003) têm destaque nas questões concernentes aos gêneros do texto, devido a sua preocupação com o discurso como um todo e com as condições de produção e recepção da atividade verbal. Embora não tenha o enfoque nas áreas de ensino e de aprendizagem, suas ideias estão presentes nas pesquisas de muitos autores que o tomam como base.

BAKHTIN (2003, p.279), em seu livro *Estética da Criação Verbal*, descreve que "a língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos", que integram as diferentes esferas da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera, não só pelo conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas por toda a construção composicional.

Os enunciados estáveis integram as diferentes esferas da atividade humana que são inesgotáveis. Assim, os gêneros do discurso vão se diferenciando e aplicando à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003). A diversidade dos gêneros segue os parâmetros sociais e

históricos das práticas discursivas de uma determinada esfera social, não podendo ser substituídos aleatoriamente, pois eles têm o seu próprio espaço.

Para Bakhtin (2003), a distinção de gêneros do discurso estabelece-se em dois grupos: os gêneros de discurso primários (simples) que se constituem em circunstâncias de comunicação verbal espontânea; e os gêneros de discurso secundários se constituem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa, ou seja, no discurso científico, e no discurso ideológico. E geralmente são escritos.

Por último, vale ressaltar que, para Bakhtin (2003), muitos gêneros secundários, no processo de formação, consideram e reestruturam os diversos gêneros primários. Assim, é possível observar a dinamicidade e a interação social que os gêneros têm com as esferas das atividades humanas.

Marcuschi (2009), para defender suas posições acerca de gêneros textuais, concorda com Bakhtin (2003), que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva por meio de enunciados (orais e escritos). Essa definição teórica possibilita a constatação de que, segundo Marcuschi (2009) o gênero de discurso não pode ser independente de realidade social e da relação com as atividades humanas.

De acordo com Marcuschi (2009, p.155):

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Em suma, os gêneros textuais são encontrados no dia-a-dia dos usuários de língua materna, por isso, seu estudo é interdisciplinar. Está assentado no funcionamento da língua e nas atividades culturais e sociais (MARCUSCHI, 2009).

Outros teóricos importantes para a definição de gêneros são Schneuwly e Dolz (2004), que os compreendem como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, principalmente para o ensino de produção de textos orais e escritos.

Em conformidade com Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004), consideram os gêneros como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Eles ainda defendem a ideia de que é por meio dos "gêneros que as práticas de linguagem materializam - se nas atividades dos aprendizes" (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.74). Em outro texto (Schneuwly 1994), eles desenvolveram "a ideia metafórica do gênero como (mega-) instrumento para agir em situações de linguagem" (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.52)

Ao definir gêneros como suportes de uma atividade de linguagem, Schneuwly e Dolz (2004, p.75) definem três dimensões que, para eles, parecem ser essências e estão situados na perspectiva bakhtiniana:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Assim, os gêneros perpassam a heterogeneidade das práticas de linguagem e fazem surgir uma série de regularidades no uso. No espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem, é certo que a aprendizagem da linguagem acontece (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004). Eles são considerados, do ponto de vista da aprendizagem, como "um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes". (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 75).

Ambos os teóricos entram em consenso em relação ao tratamento e definição de gêneros textuais. Em suma, ao dominar um gênero textual, "não denominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares". (MARCUSCHI, 2009, p.154).

2. 2 MUDANÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir da pragmática, o estudo dos gêneros foi conduzido até o domínio mais amplo da atuação social, domínio e dimensão em que se dão os fatos de realização da língua. (ANTUNES, 2002).

Segundo Antunes (2002), com inclusão da textualidade, as definições e classificações semelhantes, nos níveis da palavra e da frase isoladas, deram lugar à dependências enunciativas, em que palavras e frases se definem como partes de textos, nas diferentes situações sociais.

Assim, para os professores, o ensino da língua teria uma mudança de perspectiva e uma ampliação de paradigma que comprometeria sua concepção de língua, de gramática, de texto e, assim, seria necessário reconstruir uma nova definição do objeto de ensino. Isso porque o conhecimento teórico de muitos professores se limita apenas à noção de regras gramaticais, como se tudo na língua funcionassem ou coubesse dentro de uma gramática (ANTUNES, 2003).

De acordo com Antunes (2002), os professores não poderiam fazer essa tarefa sozinhos, pois a prática pedagógica solicita repensar, redimensionar e refazer as perspectivas e os paradigmas anteriores. Logo, vieram as simplificações inevitáveis, como a adesão dos professores à decisão de "ensinar a língua com base no texto", "ensinar a língua a partir do texto", "ensinar a língua através do texto" e outras definições semelhantes.

O que aconteceu após essas simplificações foi que o texto passou a ser utilizado apenas como um material para retirar as palavras e as frases, assim elas não eram trazidas do acaso, mas sim do texto. Mas, segundo a autora, a escola continuou a fazer com o texto mais ou menos o que fazia antes quando utilizava palavras e frases isoladas.

Não se atingiu o texto como parâmetro da realização linguística e nem se atingiu a língua como totalidade e, muito menos, as propriedades da textualidade. Não se chegou ao discurso nem à compreensão do que se faz através dele na reprodução e na criação das representações sociais.

O que faltou, para Antunes (2002), foi a compreensão do saber linguístico, naturalmente desenvolvido pelas pessoas, o que inclui o saber das condições de produção e recepção dos textos. Desse saber decorre: Confuso

a relação entre domínio da língua e domínio do uso; domínio do uso, domínio do texto; ou seja, o conhecimento dos textos e de suas formas de ocorrência constitui, afinal, parte do saber das pessoas acerca da língua e de seu funcionamento (ANTUNES 2002, p. 72).

Dessa forma, para se chegar ao domínio da textualidade, é preciso chegar ao nível das práticas sociais e ao nível das práticas discursivas, que definem o uso relevante e adequado da língua. Sendo assim, é possível perceber como são os textos concretos, o que são textos concretos, práticas sociais e reais historicamente reais, que circulam nas relações interpessoais, chegando à noção de gêneros textuais.

2. 3 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL E DOS GÊNEROS TEXTUAIS

A escola, na sua missão de ensinar a escrever, a ler e a falar, precisamente, sempre trabalhou com gêneros textuais, pois toda forma de comunicação se dá por meio de gêneros, que se tornam objetos de ensino-aprendizagem, e não mais apenas um instrumento de comunicação (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

Essa definição é justificada por Marcuschi (2008, p 154), para quem: "isso acontece porque toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual". O trabalho com gêneros textuais deve ser feito sempre proporcionando uma comunicação real entre os interlocutores, para que, assim, os alunos produzam textos reais para interlocutores reais.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.78) "aprende-se a escrever, escrevendo", concebendo a produção escrita como um processo natural que tão somente

depende do desenvolvimento interno. Esses autores ainda ressaltam que a representação do gênero na escola deve levar o estudante ao domínio dos gêneros textuais, ou seja, perceber como realmente funcionam nas práticas de linguagem, respondendo às exigências comunicativas às quais serão confrontados.

Segundo Antunes (2005), o objetivo dessa decisão didática de introduzir gêneros textuais nas escolas é possibilitar que os estudantes aprendam a dominar qualquer gênero textual, conhecendo, compreendo, para melhor produzir na escola e fora dela.

É fundamental que o estudante seja privilegiado com gêneros que apareçam com maior frequência na sua realidade social, como também com aqueles que estão presentes nas esferas mais complexas da sociedade, já que poderão ser utilizados nas inúmeras situações sociais para o exercício da cidadania.

O fato de, mesmo no final do ensino médio, os alunos apresentarem dificuldades para escrever textos relevantes, adequados e coerentes não é uma surpresa. De acordo com Antunes (2005), as condições gerais do ensino resulta em: falta estímulos à leitura e de tempo para um exercício constante de escrita de textos que sejam representativos às atividades de comunicação diária.

As aulas de redação são reduzidas e orientadas apenas para a dissertação, tendo em vista as avaliações e os exames para ingressar na universidade, não tendo perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar. Dessa forma, as produções de textos normalmente são artificiais, resultando uma falsa compreensão da construção de textos relevantes e ajustados ao contexto de comunicação social mais amplo (ANTUNES, 2005).

Não há interação nessas atividades, pois o professor não assume o papel de interlocutor, apenas o papel de corretor. Nessa situação, segundo Antunes (2005), é difícil os alunos escreverem de acordo com às condições da interação.

Na compreensão da atividade de escrever um texto formal, geralmente falta planejamento do que será dito, e ainda falta a revisão do que foi dito, pois a revisão apenas limita a pontos de superfície linguística como ortografia, concordância, verbal, crases e outras questões gramaticais.

O processo de escrever textos nada mais é do que escrever socialmente. Assim, as compreensões do que seja escrever, habilitar-se a escrever textos socialmente relevantes, de um gênero determinado, com objetivos claros, com leitor, mesmo simulado, difere da escrita de palavras soltas, de frases inventadas, de redações descontextualizadas, sem nada e para ninguém. (ANTUNES 2005).

Antunes (2005) relembra as noções que caracterizam a atividade de escrever. Escrever é uma atividade de interação, por isso, não tem sentido se não houver procura de agir com o outro. Não definindo o ato comunicativo, como avaliar a qualidade da escrita, que parâmetros utilizar? Dessa forma, o que restou para avaliar foram os erros ortográficos, a concordância e outras particularidades da realização superficial da escrita.

Na concepção de escrever de forma interativa, escrever só pode ser uma atividade cooperativa e contextualizada. Uma atividade em que dois ou mais sujeitos agem coletivamente, situada em algum momento, espaço, inserida em algum evento cultural. Desse modo, não se escreve da mesma maneira, nos mesmos padrões, para os contextos diversos. Não tendo esses aspectos, a escrita perde o seu sentido de ser (ANTUNES 2005).

Como na fala, escrever é uma atividade precisamente textual. Todos só se comunicam por meio de textos, sejam orais ou escritos. De tal modo, a competência discursiva abrange a competência para formular e entender textos orais e escritos. É isso o que distingue as pessoas como seres verbalmente atuantes (ANTUNES 2005).

Segundo Antunes (2005), a escola mudou muito pouco, pois a análise da classe gramatical da palavra ou a classificação das orações analisadas já não são feitas por meio de frases inventadas, mas sim pelo uso de fragmentos tirados de algum texto.

Para essa autora, “escrever é *uma atividade tematicamente orientada*” (2005, p.32), pois, num texto, há uma ideia central, um tópico, um tema global que se pretende desenvolver. Não apresentar estrutura é comprometer a relevância comunicativa da interação.

Para Antunes (2005, p.32), “escrever é *uma atividade intencionalmente definida*”. Visa a uma determinada finalidade, cumpre algum objetivo. Essas intenções servem como orientações para as decisões que serão tomadas no caminho da interação.

Se tudo na linguagem está inter-relacionado, a “escrita é *uma atividade que envolve, além de especificidades linguísticas, outras, pragmáticas*” Antunes (2005, p.33). É pragmática por referir-se às particularidades que podem acontecer num texto por causa do contexto e das condições da situação de que o indivíduo participa. Conforme Antunes (2005, p.34), para isso, “precisamos aprender a pensar em: *certo, errado? Onde, quando, com quem, para quê?*”.

Cada gênero tem um esquema de sequenciação próprio. Ele tem um formato diferente, não se desenvolve e se fecha sob o mesmo modelo. Uns são mais flexíveis, outros mais rígidos. Logo, conforme Antunes (2005, p.34) “escrever é *uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos*” e cabe à escola saber como utilizá-los para constituir uma exigência do mundo letrado.

O discurso é composto pela ativação de conhecimentos já adquiridos. A escrita não é totalmente original, ou seja, “escrever é *uma atividade que retoma outros textos*” (Antunes 2005, p.35), que apenas lembra outros dizeres. Esses textos podem se apoiar numa dada situação discursiva, mas não podem ser utilizados para preencher a maior parte do texto de um escritor.

Para finalizar a noção que caracteriza a atividade de escrever, Antunes (2005, p. 35) lembra que a “escrita é *uma atividade em relação de interdependência com a leitura*”. Ler e escrever se completam uma vez que se escreve para que outro possa ler, e ler aquilo que já foi escrito por alguém. Nas primeiras experiências de escrever na escola, escreve-se para não ser lido, ou se lê sem entrar em contato com quem escreveu. ANTUNES (2005).

Nos exercícios de redação, a escola aceita que escrever é produzir um texto em apenas uma primeira e única versão. Assim, geralmente, o tempo de produção não se aproxima da reflexão, da escolha de uma palavra melhor, da avaliação de uma escolha. O texto é feito de qualquer jeito, ficando conforme apresentou na

primeira escrita, sem esforço para melhorar a produção. (ANTUNES, 2005, p. 37).

Para deixar o texto pronto, Antunes (2003) admite três grandes momentos para a atividade de escrever: Planejamento, operação e revisão. Isso implica uma série de decisões da parte de quem escreve. Dessa maneira, a elaboração de um texto escrito:

é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54).

Na escola, o planejamento e a revisão de uma redação escolar parecem ser procedimentos eventuais e não práticas sistemáticas. De acordo com Antunes (2003), as redações produzidas num tempo escasso, sem planejamento e sem revisão, levam o estudante a escrever de qualquer maneira. Uma observação importante, é que na prática social da escrita, ou seja, fora da escola, não solicita que faça uma redação, mas um e-mail, um parecer, um requerimento, uma carta, um resumo etc. Neste sentido, seria melhor que a escola solicitasse um determinado gênero que poderia ser utilizado na vida social. Sem sentido refazer

A competência para escrever textos pertinentes não é um dom, é resultado de muita determinação, tentativas, prática. Apenas assim se pode chegar a desenvolver as habilidades de ler e escrever textos adequados e pertinentes para os propósitos do cotidiano.

Conforme afirma Antunes (2003), o objeto de estudo das aulas de língua materna é constituído pelo texto falado, ouvido, lido e escrito. Esse fundamento é devido à interação verbal que é feita por meio de textos. As atividades na sala de aula devem ser permeadas por textos, porque só há sentido em aprender as noções gramaticais se for para saber utilizá-las nos diferentes textos.

2. 4 A DIFERENÇA ENTRE REDAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL

É comum que a redação predomine nas aulas de escrita do Ensino Médio. Diante desse fato, é importante saber as diferenças entre produção textual e redação escolar para se entender as dificuldades do ensino.

A produção textual é um texto em processo que precisa ser feito e reavaliado. O objetivo de uma produção textual é desenvolver a competência comunicativa. Pois, há interatividade na produção textual, existe uma razão para escrever o texto, o interlocutor é real. As produções textuais abordam diversos gêneros como: as cartas, convites, avisos, e-mails, e outras formas reais de interação comunicativa.

Já a redação é um produto pronto, ou seja sem necessidade de refazer adaptar à algum gênero, para ser entregue ao professor. A redação é para a correção e para dar notas. Não há interatividade na redação, a redação é artificial, priorizam a gramática e a ortografia. No campo das perspectivas, a redação é uma prática tradicional e normativa, tendo como exemplos as redação: a prática de narração, descrição e dissertação.

Diferenças entre Redação e Produção Textual	
Redação	Produção Textual
para ser entregue ao professor	um texto em processo que precisar ser feito e reavaliado
para a correção e dar notas	desenvolver a competência comunicativa
o tema é imposto	o tema é proposto
é negada a subjetividade	é subjetividade
não há interatividade	há interatividade

a funcionalidade é desprezada	a funcionalidade do texto é valorizado
é artificial	existe um interlocutor real
prioriza a gramática e a ortografia	prioridade é veiculação das ideias
é uma prática tradicional e normativa	é resultado das concepções linguísticas
exemplos: a prática de narração, descrição e dissertação.	exemplos: as cartas, convites, avisos, e-mails, e outras formas reais de interação comunicativa.

2. 5 A CORREÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Serafini (1989, p.107) afirma que: “a correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros”. Para a autora, corrigir uma redação é atividade complexa, pois, o professor deve assumir uma postura diferente ao corrigir cada gênero textual, basear-se numa lógica e na estrutura interna da redação e, ainda, fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento do estudante.

Os professores corrigem apenas as inadequações ortográficas e sintáticas. Por não ter uma definição de metodologia de correção, eles mesmos criam sua metodologia, sendo autodidatas. Isso é devido à falta da prática efetiva da escrita. (SERAFINI, 1989).

Mediante a análise de correções sobre redação em sala de aula, Applebee (1981a), citado por Serafini (1989, p.113), nota que os professores, no geral, oscilam entre duas tendências ao corrigir as produções de texto dos estudantes. A correção indicativa, que marca junto à margem os erros das palavras, frases e períodos que não são tão claros e a correção resolutiva, que corrige todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros.

Ambas as tendências não põem em prática os princípios básicos de uma correção eficaz. Não respeitam os três princípios para uma correção: são muitas

vezes ambíguas; não classificam de modo preciso os erros, apenas os identificam, ou seja, não levam o aluno à solução dos problemas.

Outra correção que raramente se utiliza é a classificatória, que consiste na identificação não ambígua dos erros, por meio de uma classificação, tendo uma atitude operativa, ou seja, aquela que mais ajuda o aluno melhorar, pois o estudante vê como se constrói a correção. Mas, para essa correção, é necessário dispor de uma classificação precisa dos inadequações.

De acordo com Serafini (1989), para uma boa correção metodológica

é possível identificar seis princípios básicos: os três primeiros referem-se às características que tornam a correção eficaz, o quarto é relativo ao trabalho que o aluno deve desenvolver a fim de aproveitar as correções, e os dois últimos dizem respeito à atitude que o professor deve assumir. (SERAFINI, 1989, p. 108)

Os seis procedimentos, segundo Serafini (1989), são:

- 1- A correção não deve ser ambígua, ou seja, é necessário mostrar os erros de forma clara;
- 2- Os erros devem ser reagrupados e catalogados, identificados os aspectos e problemas da composição do texto, para que os alunos trabalhem neles;
- 3- O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas. É dever do professor estimular análise do texto corrigido;
- 4- Deve-se corrigir poucos erros em cada texto, limitando o número de erros para que o aluno possa compreender melhor a correção;
- 5- O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno; ao corrigir, o professor deve ter uma postura receptiva e aberta em relação ao texto, aceitando sem nenhum preconceito o enfoque, o estilo e a linguagem escolhida.
- 6- A correção deve ser adequada à capacidade do aluno; ao ser corrigido o aluno deve ser estimulado a melhorar sua capacidade, e não sentir-se incapaz de escrever.

3. METODOLOGIA

Para a realização de uma pesquisa, faz-se necessária a interação entre dados coletados e conhecimento teórico de um determinado tema. No geral, esse tema faz parte do estudo de um problema.

A pesquisa em Educação encontra-se preocupada com os problemas do ensino do país e está disposta a contribuir com resultados cada vez mais adequados para solução dos problemas educacionais e é tarefa do estudante de Graduação.

Os problemas educacionais, por sua natureza específica, necessitam de técnicas de estudo mais adequadas como a observação participante, que liga o pesquisador à realidade estudada, e a análise documental, que complementa os dados coletados na observação.

O interesse dos pesquisadores da área de educação pelo uso das metodologias qualitativas é cada vez mais evidente. Por isso, esta pesquisa adotou a abordagem da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa "é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que, nas diferentes técnicas analíticas, são interpretados hermeneuticamente" (GÜNTHER, 2006, p.5).

Na pesquisa qualitativa:

o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que procura estabelecer relações de causa e consequência, a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Assim, a pesquisa, como atividade humana e social, traz consigo a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Esse, por ser um ser social, reflete em seu trabalho os valores e os princípios pertinentes no momento da realização da pesquisa.

Dessa forma, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Esta pesquisa qualitativa está voltada para a sala de aula, para a observação do processo de aprendizagem da escrita, registrando sistematicamente cada evento relacionado a esse assunto para a interpretação das ações sociais.

Sob a denominação interpretativismo, pode-se encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

O pesquisador, ao observar, selecionará aspectos segundo a sua história pessoal e sua bagagem cultural, mas para tornar este instrumento uma investigação científica, a observação precisa ser sistematizada. Segundo Medeiros (2006, p.41)"será chamada pesquisa científica se sua realização for objeto de investigação planejada desenvolvida e redigida conforme normas metodológicas consagradas pela ciência".

A escolha do conteúdo das observações e a organização dos dados foram orientados por Patton (1980), Bogdan e Biklen (1982), citados por Lüdke e André (1986, p.30). Segundo eles, o que devem envolver é uma parte descritiva e uma parte reflexiva.

Nesse sentido, o planejamento da pesquisa foi realizado da seguinte maneira:

1. delimitação do objeto de estudo as aulas de produção textual;
2. observação das aulas na instituição escolhida, focalizando as turmas do 3º ano do Ensino Médio;

3. análise documental de três produções textuais dos alunos, escolhidas de maneira aleatória.

4. análise das observações.

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

São sujeitos da pesquisa uma professora e alunos, distribuídos em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio.

3.2 LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa ocorreu em um Centro Educacional localizado em uma cidade satélite do Distrito Federal.

3.3 ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS

Para esta pesquisa, foram utilizadas duas estratégias de coleta de dados: a observação participante e a análise documental. Observação participante é: "uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção". (DENZIN, 1978, p.183 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.28). A análise documental, por sua vez, consiste na busca de identificar informações factuais de documentos, a partir de questionamentos ou hipóteses de interesse. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

3.3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação é o principal método de investigação utilizado nas pesquisas em educação, pois, possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o objeto pesquisado, ou seja, o acompanhamento *in loco* das experiências diárias dos sujeitos.

Lüdke e André (1986, p.28) afirmam que a observação participante:

É uma estratégia que envolve, pois não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

A decisão do envolvimento do pesquisador na pesquisa varia dentro de um *continuum* que vai desde a total explicação até a não revelação. De acordo com Buford Junker (1971), citado por Lüdke e André (1986, p. 28), o *continuum* está definido dentro de quatro pontos: "1) participante total; 2) participante como observador; 3) observador como participante; e 4) observador total".

O pesquisador "participante como observador" pode centralizar sua observação nos comportamentos dos alunos, do professor em sala de aula, pode também observar o diálogo professor em relação ao aluno, e do professor e aluno em relação ao conteúdo trabalhado em sala.

O método qualitativo de observação foi eficiente à medida que proporcionou a reflexão sobre o ensino das produções textuais. Essa observação participante foi aliada a análise documental.

3.3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Lüdke e André (1986, p.38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Nesta pesquisa, a análise documental completou a técnica de observação participante.

Os documentos da pesquisa foram as produções textuais dos alunos, uma vez que são considerados documentos todos os materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. (LÜDKE e ANDRÉ 1986).

4. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados trouxe respostas sobre as práticas do ensino de produções textuais em sala de aula. Observou-se o contato dos alunos com a escrita e os problemas surgidos em sala. Além disso, analisou-se a proposta de produção textual levada pela professora para o cotidiano da prática docente em relação aos seus conhecimentos teóricos. E como a teoria de gêneros textuais contribui para o ensino de produções de textos no Ensino Médio?

As aulas foram observadas no 4º bimestre, quando a maioria dos alunos se preparava para fazer exames, como os vestibulares e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), para ingressar em uma universidade. Outros ainda estavam preocupados em alcançar a média de alguma matéria em que ainda não havia sido aprovado. E aqueles que já tinham sido aprovados em Língua Portuguesa não prestavam mais atenção nas aulas, conforme o relato da professora.

O conteúdo do 4º Bimestre era voltado para as produções textuais e o material didático utilizado foi o livro didático¹² e as solicitações de produções textuais que se limitavam a comandos do tipo: "escreva um texto sobre tal assunto", produções que serão analisadas neste trabalho. Rever a organização da escrita

Nas aulas em que foram solicitados exercícios de produção textual, notou-se que muitos alunos não levaram a atividade a sério, o que se comprova nas conversas paralelas. Até mesmo a professora participava das conversas - e aqueles que faziam os exercícios passavam as respostas para os outros que ainda não os haviam feito. No final do bimestre, esses exercícios valeriam 1,0 ponto na média.

Em uma das aulas a que assisti, a professora recebeu uma cartilha do MEC, para orientar os alunos na elaboração das redações do Enem. Ela apenas a entregou aos alunos e não utilizou para o ensino.

¹ 1Livro didático: SARMENTO, Leila Lauar. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2010.

A cartilha descrevia a definição de gênero dissertativo argumentativo e o livro didático, nas páginas a 326 a 346, trabalhava também o gênero dissertativo argumentativo. Esta cartilha poderia ter complementado a proposta de ensino. O professor poderia ter abordado, como enfatiza Schneuwly e Dolz (2004, p.79):

a representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência.

Numa das aulas de produção textual observada, a professora solicitou uma produção textual, que ela chamou de "redação", de qualquer gênero textual, com no máximo 15 linhas. O tema sugerido foi "Problemas da escola".

Essa produção textual mostrou-se em desacordo com os PCNs. Em primeiro lugar, porque a produção baseada em gêneros textuais deu lugar à escrita de redações descontextualizadas. Desde o comando, a proposta de trabalho mostrou-se vaga, a professora não definiu as condições de produção do texto e apresentou um tema tipicamente escolar, sem vínculo com o contexto de comunicação social.

A produção escrita, no ensino médio, é orientada especificamente para a dissertação, com vistas à redação do vestibular. Dessa forma, é comum a artificialidade das condições de produção desses textos, do que resulta uma falsa compreensão do que seja construir textos relevantes e ajustados um contexto de comunicação social mais amplo (ANTUNES, 2005, p.26-27).

Segundo Antunes (2003), ao longo dos estudos linguísticos, duas grandes tendências marcam a percepção dos fatos da linguagem: a primeira tendência centrada na língua enquanto sistema, conjunto abstrato de signos e regras, não vinculando as condições de realização. Nessa situação, negligencia-se a dimensão funcional da língua e o professor perde oportunidade de mostrar para o estudante como a língua funciona nas diferentes situações de interação. A segunda tendência, por sua vez, está centrada na língua como atuação social, atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores. Essa segunda perspectiva mostra que as línguas existem para promover a interação entre as pessoas. Isso leva a admitir que só uma concepção interacionista da linguagem pode basear um ensino de língua materna produtivo e relevante.

Ao solicitar as produções textuais, a professora também não definiu o gênero, deixou livre a escolha para os alunos. Assim, o estudante escolheu o gênero escolar “redação” porque apostou na expectativa da professora. Nesse caso, os conhecimentos metagenéricos foram ativados e deu-se a reprodução do padrão escolar.

Conforme descreve Antunes (2003), a “redação” parecer ser o único gênero utilizado na escola e aparece sempre como um texto de caráter dissertativo. Em anexo, estão algumas produções que comprovam essa descrição.

Em relação à correção do texto, não há parâmetro quanto à produção. Nesse caso, a discursividade é secundarizada e os aspectos gramaticais tornam-se o objeto central (único) da análise. A avaliação do processo de aprendizagem, como um todo, não foi privilegiada. A professora parecia não ter clareza sobre suas intencionalidades e sobre os critérios que utilizaria para avaliar.

Nas correções das produções textuais, a professora mistura correção indicativa com a correção resolutiva. Conforme a análise de correções sobre redação em sala de aula de Applebee (1981a) citado por Serafini(1989, p.113) nota-se que os professores, geralmente, oscilam entre essas duas correções.

No entanto, a maioria das inadequações não é marcada. Não há clareza no processo. As notas são apresentadas, mas os critérios são ocultos. Segundo Antunes (2003), a escola tem dado uma importância maior para o domínio da ortografia, criando a impressão de que, para garantir uma competência de escrever bons textos, basta a correção ortográfica.

Conforme Antunes (2006), o ato de corrigir já induz ao erro, pois ninguém corrige o que está certo. Nesse caso, ao avaliar as produções textuais dos alunos, a professora só apontou inadequações que se situam na superfície do texto, as inadequações ortografia e de concordância verbal.

A professora poderia ter utilizado a correção das “redações” entre colegas, uma vez que a razão para a correção entre colegas dever-se ao fato de os alunos serem, geralmente, muito melhores críticos e juízes do que produtores de texto. Essa correção pode ser um excelente estímulo à escrita, os alunos gostam de ter

leitores autênticos, principalmente os seus colegas, e não apenas o professor, e, por último, porque a correção dos colegas permite um diálogo entre eles.

O tema da “redação” proposta eram os problemas da escola. Poderia ser relevante se os alunos soubessem as opiniões dos seus colegas. Acredito que após essa produção, os alunos poderiam refletir e proporcionar mudanças para melhoria da escola como, por exemplo, a produção que relata sobre lanche da escola (Anexo 2, p. 41).

Após as correções dessas produções textuais, os alunos guardam as produções textuais no caderno, ou numa pasta, e, em nenhuma das aulas observadas, a professora solicitou aos alunos que fizessem a refacção. Essa situação está em conformidade com o que Geraldí (2001, p.65) afirma: "no final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe".

As produções textuais, na maioria das vezes, servem para o professor dar uma nota ou um visto, fugindo totalmente do sentido de uso da língua, sendo uma atividade artificial. Esse tipo de atividade só preenche o cumprimento de um dever escolar, como lembra Leal (2003, p.55) citada por Antunes (2003, p.171):

se logo nas primeiras aprendizagens o que o aluno obtém como resposta à sua produção se transforma em silêncio (atividade que se fecha na própria produção textual e são arquivadas em um caderno ou pasta escolar) ou obtém a marca de um "visto" (visto não significa lido, significa "vistoria", ver se fez), ou, ainda, uma nota ou um conceito, pode se deduzir que esse sujeito aprendiz encontra-se destituído das reais possibilidades de interação.

Ao produzir um texto, seria importante que o aluno obtivesse alguma resposta, pudesse interagir. "Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)"? (GERALDI 2001, p.65). Na verdade, quem escreve, escreve para alguém, ou seja, para estar em interação com outra pessoa. (ANTUNES, 2003).

Ao analisar as produções dos alunos do 3º ano do ensino médio, percebe-se

que eles não estão apenas com dificuldades linguísticas, mas também discursivas. Mesmo assim, não foi priorizado o ensino da produção textual. Agiu-se como se nada dissessem os textos, ignorando os sinais que são evidenciados nos exercícios de avaliação. Na perspectiva da linguagem como atividade social de interação, escrever bem exige conformidade com uma prática social. (ANTUNES, 2006).

Escrever um texto é uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística. (ANTUNES, 2006, p. 168).

Dessa maneira, tornou-se clara a conclusão sobre a prática docente observada: a metodologia das aulas de produção textual não está de acordo com a teoria dos gêneros textuais e nem em conformidade com as orientações dos PCNs. As atividades de produção textual são apenas para obter nota, tornando a atividade artificial, fora do contexto real das práticas da atividade humana. Embora a professora reconheça a dificuldade dos alunos ao produzir texto, nada modificou seus métodos de ensino das produções textuais. E o aluno não aprende com a correção, não há refacção e muito menos análise. Muitos só olham as notas e jogam fora as produções textuais ou as guardam numa pasta ou no caderno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção textual deve ser idealizada como uma atividade real da linguagem, que conta com a colaboração de um produtor e um receptor. Assim, a escola deve trabalhar com o texto de modo a privilegiar a prática de gêneros que circulam na sociedade, como o poema, o conto, o romance, a notícia, a reportagem, e-mail, e abominar o ensino tradicional que tem uma definição de estruturas textuais, como a narração, a dissertação e a descrição.

A prática de produção textual desenvolvida com base em gêneros textuais coloca os alunos para escrever sobre situações reais de seu cotidiano, assim, torna a atividade muito mais interessante e proveitosa. Além de aperfeiçoar a competência linguística e comunicativa dos alunos, tornando-os bons produtores de texto, contribui para a aumentar a consciência crítica e sua compreensão da realidade, formando cidadãos conscientes de seu papel no exercício da cidadania.

Quanto às aulas de redação, ou seja, as aulas de escrita de textos, essas estão dissociadas das aulas de literatura e de gramática. O que faz parecer que ler e escrever bem é muito difícil que ninguém aprender. Devido a esse ensino tradicional, os alunos se sentem incapazes e culpados por não conseguirem aprender. Diante disso, é necessário encontrar condições, na escola, na família, na sociedade, para desenvolver competência e o anseio pela escrita e a leitura de textos.

O ensino de produção textual não depende apenas da capacidade pessoal de cada aluno, mas sim da prática de produção textual desenvolvida pela mediação da teoria de gêneros textuais que coloca os alunos para escrever simulando situações reais de seu cotidiano, tornando a atividade muito mais interessante e proveitosa. Além de aperfeiçoar a competência discursiva dos alunos, tornando-os bons produtores de texto, e contribuindo para a aumentar a consciência crítica e sua compreensão da realidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé _____. **Língua, gêneros textuais e ensino**: considerações teóricas e implicações pedagógicas. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 65-76, jan/jun. 2002.
- _____. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 24 abr. 2013.
- _____. Parâmetros Curriculares do Ensino Médio: **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 24 abr. 2013.
- BUNZEN, Clecio. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa**: está é a questão. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p.201-210, maio/ago. 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

ROXANE Rojo; Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escrito na escola** – Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Anexo 1

A Escola Minha vida (0,8)

lá, lá é a escola! Onde encontramos pessoas de todos os tipos, que assim formamos amigos que levamos para a vida toda.

Muitas vezes, acontece de achar um namoradinho(a) lá. São coisas divertidas, que muitas vezes só acontecem dentro da escola.

Sem falar da fila do lanche! Que acontece o empurro empurro na fila, as gargalhadas quase sempre sem malícia alguma.

Na verdade, a escola é um lugar onde encontramos praticamente tudo que precisamos. Por isso é mais que obrigação cuidarmos dela.

Anexo 2

O lanche no Centro

Todos sabem que é obrigação da escola, fornecer o lanche aos alunos. Como toda escola, no centro não é diferente. Há dias, que o lanche faz sucos. A maioria não abre mão da famosa galinhada. Quando eles sabem que é dia de galinhada, vir Deus na casa, a lagunga é total, porém há vários métodos que a direção já encontrou para evitar alguns constrangimentos.

É muito importante termos acesso a uma boa alimentação e principalmente ter acompanhamento de nutricionista. Acredito que toda escola tenta agradar os alunos e numa hora tão sagrada precisamos mesmo desfrutar do que é bom.

Está claro, que não depende só da escola, o governo também não se preocupa muito com o bem-estar dos alunos, trazer lanches mais leves e sucos de fruta seria a opção ideal para as escolas e esperamos que algum dia possam vencer essa cara e sempre fazer o melhor para as escolas.

10/

(12)
h

Anexo 3

Escola no dia-a-dia

A escola é um lugar direcionado a se ficar, nela podemos fazer ao mesmo tempo aprender muitas coisas.

Existem pessoas que dizem que escola não é um ambiente agradável e que a parte de estudar também não. Mas nela faz muitas coisas, pois muita gente quando não estuda vai para outro rumo como, drogas, mercedor de rua, mendigos. Entretanto existe também a questão das pessoas que se dão bem através da escola e que tem o futuro garantido.

O que seria de todos nós sem escola? Não sabemos nada absolutamente. Pois nela tem esta garantia de nosso porta para o futuro.

06/0

06/0
Q